

A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/ aprendizagem dos falsos cognatos

Maria Manuela Saraiva Furtado

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira nos Ensinos Básicos e Secundário – Espanhol, realizado sob a orientação científica da professora Neus Lagunas, professora Leitora do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Outubro, 2012

**A afinidade das línguas portuguesa e espanhola:
estratégias de ensino/ aprendizagem dos falsos cognatos**

Maria Manuela Saraiva Furtado

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou de Língua Estrangeira nos Ensinos Básicos e Secundário – Espanhol, realizado sob a orientação científica da professora Neus Lagunas, professora Leitora do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Outubro, 2012

À minha filha, Matilde

AGRADECIMENTOS

Este trabalho constituiu a realização de um projeto académico há muito adiado por diferentes motivos de ordem profissional e familiar.

Agradeço desde logo à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e ao Professor Doutor Carlos Ceia, por me permitir retomar um percurso que sempre desejei prosseguir desde a licenciatura em Língua e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Espanhóis, impossibilitada pela inexistência de estágios na área de Espanhol.

À professora Neus Lagunas, por toda a disponibilidade, incentivo, transmissão de conhecimentos e paciência.

À Direção da Escola Secundária Quinta do Marquês pela permissão concedida para a concretização da minha prática de ensino supervisionada.

A todos que me incentivaram e ajudaram: familiares e amigos pela amizade e incentivo.

À minha família, em especial à minha adorada filha, agradeço-lhe por todo o tempo que passei longe dela, horas de lazer e dedicação maternal, que foram dedicados à concretização deste projeto.

Muito obrigada!

RESUMO

Através do presente relatório pretendo apresentar uma reflexão crítica da minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Quinta do Marquês, no ano lectivo de 2011/2012, na área de Espanhol.

Neste trabalho, incluo ainda uma investigação pessoal sobre a afinidade entre os idiomas português e espanhol e a forma como essa proximidade influencia o processo de ensino/aprendizagem. Dada a abrangência deste tema, refiro-me a um aspeto concreto: os falsos cognatos ou heterossemânticos, pela sua particularidade no âmbito da aquisição do léxico.

É igualmente abordada a forma como a reflexão sobre estas temáticas influencia a minha prática de leccionação, apresentando-se algumas das estratégias e atividades utilizadas em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: afinidade linguística, falsos amigos, estratégias de ensino/ aprendizagem

ABSTRACT

In this present report, I intend to present a critical reflection of my PES in Escola Secundária Quinta do Marquês, in the year of 2011/2012, in the Spanish area.

In this paper, I include also an investigation about the affinity between Portuguese and Spanish languages and how this proximity influences the teaching and learning process, I refer to one aspect in particular: the false cognates or heterosemantics, for its particularity in the acquisition of the lexicon.

It is also referred how the reflection about these themes influences my teaching practice, by presenting some strategies and activities used in the classroom.

Key words: linguistic affinity, false friends, learning strategies, transference.

RESUMEN

Con el presente informe pretendo presentar una reflexión crítica de mis prácticas en la Escola Secundária Quinta do Marquês, en el curso de 2011/2012, en el área de español.

En este trabajo, incluyo todavía una investigación personal sobre la afinidad entre la lengua portuguesa y española y el modo como esa proximidad influencia el proceso de enseñanza/aprendizaje. Frente al alcance de este tema, me refiero a un aspecto más concreto: los falsos cognados o heterosemánticos, por su particularidad en el ámbito de la adquisición del léxico.

Es igualmente abordado el modo como la reflexión sobre estas temáticas influencia la forma de impartir mis clases, presentando algunas de las estrategias y actividades utilizadas en el contexto del aula.

Palabras-clave: afinidad lingüística, interferencia, falsos amigos, estrategias de enseñanza/aprendizaje

Nota prévia

Ao iniciar este relatório, considero relevante referir o meu percurso académico e profissional: a partir da conclusão da minha licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Espanhóis e o estágio realizado na área de Português (por não existirem no ano lectivo de 1995/96 estágios na área de Espanhol), lectionei a área disciplinar de língua portuguesa ao longo de doze anos e apenas no ano letivo de 2009/2010 iniciei a leccionação de espanhol na Escola Secundária Quinta do Marquês, a convite da Direção da escola, que pretendia iniciar na escola esta opção no ensino básico.

Após alguns contatos com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, senti uma forte motivação para retomar um percurso que tinha deixado após a conclusão dos meus estudos académicos. Essa oportunidade foi-me dada e, por esse motivo, a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) realiza-se na Escola Secundária da Quinta do Marquês, escola onde me encontro colocada como professora do Quadro de Zona Pedagógica e na qual lecciono a disciplina de Espanhol a sete turmas, que correspondem à totalidade das turmas desta língua estrangeira II (duas do sétimo e do oitavo anos e três do nono ano de escolaridade). Em consequência deste facto, não constará deste relatório a observação de aulas por um professor orientador. Por outro lado, foi feita a observação de algumas das minhas aulas por parte do professor Alberto Madrona Fernández, do Instituto Cervantes de Lisboa.

Índice

Dedicatória -----	iii
Agradecimentos -----	vi
Resumo -----	v
Nota prévia -----	vi
Índice -----	vii
Introdução -----	1
Capítulo I - Encontros e desencontros entre a língua portuguesa e a língua espanhola	
I. 1. Afinidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola -----	2
I. 2. Vantagens e desvantagens da afinidade dos dois idiomas -----	3
I. 3. Transferência, interlíngua e erro sistemático -----	4
I. 4. Aplicabilidade ao processo de ensino/ aprendizagem -----	7
Capítulo II – Os falsos cognatos	
II. 1. Heterossemânticos, falsos cognatos ou <i>falsos amigos</i> -----	12
II. 2. Relevância no contexto do ensino de uma LE -----	12
II. 3. Estratégias de ensino/ aprendizagem -----	14
II. 4. Análise de alguns materiais -----	17
Capítulo III - Apresentação e caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês	
III. 1. Enquadramento geográfico e social da escola -----	20
III. 2. Infraestruturas -----	21
III. 3. Projeto Educativo -----	22
III. 4. Projectos e actividades desenvolvidas -----	22
III. 5. Corpo docente e discente -----	24
III. 6. Oferta curricular; disciplina de Espanhol -----	24
Capítulo IV - Descrição da Prática de Ensino Supervisionada em Espanhol	
IV. 1. Aulas observadas -----	25
IV. 2. Apresentação do trabalho realizado sobre os falsos cognatos	
2.1 Seleção e caracterização das turma -----	28
2.2 Atividades mais representativas -----	29

IV. 3. Autoavaliação do trabalho realizado -----	31
Reflexão Final -----	32
Bibliografia -----	33
Anexos	

Introdução

Como docente portuguesa de língua espanhola, considero essencial desenvolver uma reflexão constante sobre a proximidade linguística da língua portuguesa e da língua espanhola, línguas que tanto partilham, quer ao nível da fonética, da estrutura gramatical e particularmente do léxico, mas essencialmente a forma como essa convergência influencia a progressão na aprendizagem da língua espanhola por parte dos discentes portugueses.

Considero que o tema da afinidade das duas línguas e a sua implicação na didáctica da língua espanhola começou a materializar-se no segundo ano em que lecionei a disciplina e me fui consciencializando da repetição constante de determinados erros por parte dos alunos, tendo-me colocado então a questão: podemos antecipar alguns dos erros observados? E, se a resposta é afirmativa, podemos tentar evitá-los logo de início? Que estratégias permitirão fazê-lo da forma mais profícua?

Partindo da relevância e pertinência do tema no processo de ensino/ aprendizagem, fui procurando responder a estas questões, refletindo sobre o assunto e consultando bibliografia que me permitisse encontrar uma base teórica e prática para o que considero ser uma opção metodológica na minha prática letiva. Um reflexo deste trabalho é o que procurarei desenvolver neste relatório, que inclui então uma reflexão sobre a afinidade entre as duas línguas e a forma como essa aproximação pode contribuir para uma melhor aquisição da língua meta.

Ao particularizar o tema num aspeto específico – os falsos cognatos ou heterossemânticos, informalmente designados por *falsos amigos*, pretendo explorar uma área específica e relevante na aprendizagem da língua espanhola por parte dos alunos portugueses, uma vez que este léxico corresponde a uma área em que a proximidade dos vocábulos das duas línguas provoca frequentemente interferências relevantes na comunicação.

Torna-se então imprescindível a abordagem, ainda que breve, de algumas estratégias de aprendizagem, numa tentativa de encontrar soluções para a questão dos falsos cognatos.

Do meu relatório constará também a descrição da minha PES, caracterização dos aspetos mais relevantes da escola, das turmas em que serão observadas as aulas e a descrição das atividades realizadas no âmbito do tema do trabalho e das aulas observadas.

Capítulo I – Encontros e desencontros entre a língua portuguesa e a língua espanhola

I. 1. Afinidade entre os dois idiomas

Como línguas derivadas do latim que compartilham geograficamente um espaço, a Península Ibérica, que partilham uma fronteira que une e simultaneamente separa e que entrelaçam cultura e história, o português e o espanhol serão seguramente das línguas mais próximas no âmbito da família das línguas românicas, registando processos evolutivos em grande parte paralelos e minoritariamente divergentes.

Portugueses e espanhóis vivenciam uma relação de inteligibilidade ou intercompreensão mútua que lhes faz ter a sensação de que compreendem a língua vizinha e que podem comunicar oralmente sem grande esforço (desde que se fale num ritmo mais lento do que o normal), ressaltando, no entanto, que essa inteligibilidade não será exatamente recíproca, uma vez que é mais fácil para um falante português compreender a língua espanhola do que o contrário (desde logo pela língua portuguesa ser mais rica a nível fonético, pela situação geográfica de Espanha que se interpõe entre Portugal e a Europa obrigando os portugueses a atravessar o país e comunicar obrigatoriamente com os seus habitantes, a facilidade para os idiomas dos portugueses, por exemplo, pelo facto de tradicionalmente a televisão e o cinema serem legendados e não dobrados, entre tantas outras razões).

Não obstante, português e espanhol constituem dois idiomas distintos, dois sistemas linguísticos. E, desta forma, ao falante espontâneo, que desconhece as particularidades do outro sistema, ser-lhe-ão colocadas, mais cedo ou mais tarde, dificuldades de comunicação.

Transpondo esta situação para o contexto escolar, encontramos, desde logo, uma das principais razões que motivam muitos alunos portugueses a escolher da língua espanhola como segunda língua estrangeira: o interesse pela disciplina provocado frequentemente pela expectativa de facilidade pela aproximação dos dois idiomas. E, desta forma, o professor confrontar-se-á com duas possibilidades na abordagem do aluno à disciplina que, ou decide empenhar-se de forma a obter as melhores classificações, ou considera que, pela sua facilidade, não é necessário dedicar-se a essa área curricular. Para esta última posição, cabe ao professor levar o aluno a compreender que a afinidade das

duas línguas é uma vantagem, mas que o esforço e a dedicação são imprescindíveis nesta área curricular, tal como em qualquer outra, apesar da inegável facilidade se comparada com línguas como o francês ou o alemão.

I. 2. Vantagens e desvantagens da afinidade entre as duas línguas

É indiscutível que a proximidade das línguas portuguesa e espanhola diferencia e particulariza a sua aprendizagem em relação a outros idiomas.

O aluno que estuda espanhol e que tem a língua portuguesa como língua materna distancia-se dos restantes partindo à frente e colocando-se, desde logo, num nível não de falso principiante, mas de “aprendiente con alta velocidad de aprendizaje”, que usufrui das numerosas semelhanças entre as duas línguas (em oposição a um “falso aprendiente” que teve contacto com a língua no passado, segundo o Diccionario de términos clave de ELE) o que lhe permite transferir o seu conhecimento da língua materna para a língua estrangeira não só aos níveis morfológico, fonológico, sintático e lexical, como também pragmático e sociológico, recreando implicitamente regras e formulando deduções que lhe permitem manter a comunicação.

Neste âmbito, salienta-se, desde logo, o léxico, considerando o vasto número de vocábulos partilhados pelas duas línguas que, sendo exatamente iguais ou com pequenas diferenças, constituem a maioria.

Mas, se por um lado, as semelhanças entre os dois sistemas linguísticos colocam, desde logo, o aprendente português num patamar superior, facilitando-lhe as primeiras aquisições, essa mesma proximidade causa, em fases posteriores, dificuldades na progressão e aperfeiçoamento da língua meta, essencialmente no campo da produção.

Santos Gargallo, (apud Arcos Pavón, 2009: 155) refere que:

«La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.»

I.3. Transferência, interlíngua e erro sistemático

Maria Vittoria Calvi (1997: 15) referindo-se à proximidade entre o italiano e o espanhol, refere alguns fatores que influenciam também o percurso dos aprendentes:

A fin de cuentas, podemos afirmar que la afinidad entre italiano y español, que representa una enorme ayuda en el comienzo de del aprendizaje, puede convertirse en obstáculo en los estadios sucesivos, dependiendo de muchos factores individuales: dedicación al estudio, valoración de la lengua entre las L2 estudiadas, nivel sociocultural del hablante, contactos con los hablantes, estilo cognitivo, etc.

Considerando a maior afinidade do espanhol com o português do que com o italiano, facilmente se reconhece que a língua espanhola é, nos primeiros níveis, fácil de aprender e mais difícil de aperfeiçoar, dado que qualquer iniciante português no estudo da língua espanhola consegue facilmente atingir o seu principal objetivo: comunicar. No entanto, essa constatação pode levar a uma certa quebra na qualidade e melhoria da sua aprendizagem, uma estagnação que limita o desenvolvimento que se esperaria na aquisição da língua em estudo. Em níveis mais avançados, a facilidade inicial transformar-se-á numa dificuldade, pois, ao confrontar-se com as diferenças dos dois idiomas, que levam a cometer erros ao aplicar o sistema linguístico da sua língua materna à língua meta, o aprendente consciencializa-se de que pode voltar a errar, temendo fazê-lo; o fenómeno de transferência mantém-se, mas com menos confiança, passa a obstáculo que há que ultrapassar com empenho e persistência. Por transferência, entende-se a aplicação de regras próprias da língua materna, neste caso, o português, ao idioma que está a aprender. Segundo a definição deste termo no Dicionario de términos clave de ELE, a transferência constitui um «aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular,» acrescentando que «constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación.»

No âmbito da linguística contrastiva, no processo de aquisição da língua estrangeira, o aluno irá naturalmente relacionar o sistema linguístico da sua língua materna com o da língua meta transpondo para esta o seu conhecimento e formulando hipóteses, fenómeno que corresponde ao referido processo de transferência. Esta estratégia faz parte do processo de aprendizagem e é frequentemente benéfica dada a afinidade das duas línguas,

isto é, na maioria dos casos, o aprendente pode partir do sistema que conhece e, aplicando-o à língua espanhola, fá-lo de forma correta, o que se considera um fator positivo.

O problema surge obviamente com a transferência negativa, ou interferência, que corresponde ao mesmo processo, mas quando da aplicabilidade da língua materna se obtém como resultado o erro.

Neste âmbito, parece-me relevante referir a importância do conceito da interlíngua desenvolvido por Selinker, um sistema individual e dinâmico de aquisição de uma língua estrangeira, imprescindível à progressão do aprendente, e que esteve na base da criação do «sistema de errores», que sublinha a importância do erro como fator de progressão e ultrapassagem de problemas. Segundo Bustos Gisber (apud González Pérez, 2007: 208), a utilidade do sistema de errores é que:

el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen.

Os dois sistemas mencionados, análise contrastiva e «sistema de errores», podem ser compatíveis ou, inclusivamente, complementares, como afirma Vez Jeremias (apud Arcos Pavón, 2009: 123):

Mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología 'a posteriori' con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error.

Relativamente ao erro, a sua análise inicia-se, desde logo, pela divisão entre erro sistemático e erro não sistemático, consistindo o primeiro no objeto de análise do professor. Na minha atividade docente, pude verificar na prática que a análise destes erros sistemáticos pode ser da maior utilidade não só na erradicação dos mesmos nos

aprendentes que os cometem, como também na prevenção dos mesmos noutros aprendentes.

No artigo *Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación*, Manchón Ruiz (1985) sintetiza a classificação, a gravidade e as causas que estão na base do erro. Quanto ao grau de gravidade, considera-se que o erro é tão mais grave quanto mais perturba a comunicação, pelo que a utilidade e a oportunidade da correção, ou a opção por não corrigir, devem ser ponderadas pelo docente. Poderá também estratificar-se o erro nos diferentes níveis em que se encontram os aprendentes e ponderar sobre o momento em que deve ser feita a sua correção. Embora considere que todo o erro deva ser corrigido, de forma a que o próprio e os restantes alunos não aceitem a forma errada como correta, são determinantes o momento e a forma em que essa correção é feita. Este processo não deve sobrepor-se ou interferir na concretização das atividades, podendo ser posteriormente tratado, desejavelmente com a intervenção dos alunos, por exemplo, evidenciando determinados erros para que os próprios tentem explicar por que razão ocorrem e, obviamente, como os corrigem. Quanto à forma como se corrige, considero que qualquer erro deve ser sempre apresentado naturalmente, para que os alunos sintam que se trata apenas de uma fase normal no seu processo de aprendizagem. A compreensão do professor e até o humor nestas situações levam os alunos a participar ativamente numa actividade de reflexão, que é extremamente benéfica. Com alguma prática, são os próprios alunos que identificam, explicam e corrigem o erro.

A pertinência da análise do erro está intrinsecamente ligada às suas causas. Estas podem ser, não só as já referidas interferências da língua materna, mas também:

- as falsas generalizações, como por exemplo, a manutenção do género por desconhecimento da mudança em relação a um número considerável de nomes nas duas línguas (la sangre, el viaje,...);
- a ignorância das restrições de algumas regras, como o plural dos nomes terminados em “z” (pez - *pezes em vez de peces) ou a adição de determinante nos nomes próprios (El Juan y la María);
- a incompleta aplicação de algumas regras, que pode verificar-se na troca de determinante em palavras cuja sílaba tónica não é a primeira, por desconhecimento de que a regra da alteração de determinante “la” para “lo”

se dá apenas no caso das palavras cuja primeira sílaba é “a” ou “ha” tónico (el hada, *el harina);

- as falsas hipotetizações, como o uso do determinante “lo” no lugar de “el” (quando o aprendente se limita a colocar um “l” no início dos determinantes o, a, os, as em português) ou a substituição de “vosotros” por “ustedes” pelo facto não se utilizar em português a segunda pessoa do plural;
- as hiper correcções (a utilização dos ditongos “ie” e “ue” em muitas palavras por considerarem que fazem parte inequívoca da língua espanhola);

O conhecimento destas causas deve também ajudar quer o docente, quer o próprio aprendente a tentar evitar a sua repetição sistemática.

Assim, o erro não é considerado algo negativo, porque, através dele, o professor consegue entender o percurso do aluno, aproveitando para o corrigir e, o que é mais importante, consciencializá-lo para o seu processo de aprendizagem, tentando evitar a fossilização do erro, isto é, a repetição sistemática, que pode culminar na acomodação, o que constitui um fator impeditivo da progressão do aprendente. Salienta-se a importância da consciencialização do erro por parte do aluno, porque só desta forma poderá ultrapassar as suas próprias dificuldades, num percurso que é obrigatoriamente individual e intransmissível. É o próprio aluno que desenvolve os seus conceitos gramaticais formulando hipóteses, construindo antecipações. Ao professor cabe criar as situações apropriadas para que possa desenvolver-se reformulando e contrastando as suas hipóteses.

Concluindo, é essencial entender que a aprendizagem ou aquisição de uma língua corresponde a um fenómeno muito complexo que passa indubitavelmente por estratégias de transferência e interferência, entre outras formas de apropriação e interiorização de informação. No entanto, muitos outros fatores de âmbito psicossocial, como, por exemplo, o grau de motivação, a curiosidade, o ambiente da sala de aula e a relação com os outros intervenientes interferem também na aprendizagem de uma língua estrangeira.

I. 4. Aplicabilidade ao processo de ensino/ aprendizagem

Na minha atividade docente, considero os modelos e os conceitos referidos como formas profícuas de estabelecer possíveis bases para percursos que culminem na sua aplicação à prática pedagógica. Ao analisar os pontos comuns entre as duas línguas e, de

forma mais atenta, as suas diferenças e, simultaneamente, tentar entender o percurso dos aprendentes, as suas potencialidades e as suas limitações, considero essencial adotar estratégias diferenciadas e potenciadoras da progressão do aluno criando atividades e percursos adequados. Como afirma Francisco Matte Bon (apud Echeverría Echeverría: 6)

lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos individuales, pero también los errores. En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general.

Na realidade, a partir destes dados, considero que é bastante produtivo desde o início preparar os aprendentes para algumas das dificuldades que provavelmente irão encontrar, isto é, considero essencial a existência de metodologias próprias para o ensino da língua espanhola a aprendentes portugueses. Neste âmbito, considero a seleção de materiais adequados imprescindível ao sucesso dos alunos, sendo de particular interesse a utilização de manuais e outros materiais pedagógicos específicos para alunos portugueses.

A aplicação destes modelos na minha prática letiva passa frequentemente por partir do conhecimento explícito ou implícito da língua portuguesa para a sua aplicação à língua espanhola, por considerar bastante mais profícuo apoiar as aquisições dos alunos em dados que já dominam do que partir de algo mais abstrato. Neste âmbito, é pertinente referir o conceito de reflexão consciente (*consciousness raising*), de M. Sharwood Smith (apud Afonso Raya e Martínez Gila, 1994: 1) «medios por los cuales hacemos conscientes a los aprendices de ciertos aspectos de la gramática.» Este modelo acentua a importância do conhecimento implícito ou explícito da gramática como fator determinante para a aprendizagem. Este modelo tem como princípio que qualquer aprendente reflete sobre a língua com ou sem a ajuda do professor. Aceitando este pressuposto, o professor deverá então em relação aos seus alunos «facilitarles este proceso de descubrimiento de reglas» (Afonso Raya e Martínez Gila) dotando-os dos elementos necessários no momento oportuno. Os autores concluem que, desta forma, «les ayudamos y les enseñamos a pensar». (Afonso Raya e Martínez Gila: 3)

No mesmo artigo, referem-se estratégias de indução e de dedução: na primeira, o professor expõe a regra, em seguida os exemplos e o aprendente constata a regra a partir dos dados fornecidos; na segunda apresentam-se aos alunos os dados linguísticos que lhe permitem construir hipóteses que poderão confirmar-se ou levar à criação de novas hipóteses a serem confirmadas e incorporadas na sua interlíngua. Sendo a primeira a mais recorrente na didáctica, é importante que os docentes criem condições para a concretização do segundo processo, que contribui para o desenvolvimento da aquisição do conhecimento implícito, que inclui os processos de *Noticing*, *Comparing*, *Integrating*. A aplicação destes aspectos à didáctica da língua espanhola no terceiro ciclo debate-se, no entanto, com duas dificuldades: a idade/ imaturidade dos alunos e a gestão do tempo lectivo. Considerando as duas perspectivas, a indução constituiu um processo mais célere e mais elementar, pelo que é mais adequado nos níveis iniciais devendo-se, no entanto, introduzir o processo dedutivo relativamente a alguns conteúdos, de forma a criar novos métodos e hábitos nos aprendentes. Compete ao professor adequar estes processos também à especificidade dos seus alunos e ao tempo disponível. Castañeda Castro (1988: 69) sintetiza estes aspetos afirmando: «en la clase se habla de lo que se está aprendiendo, se es consciente de que se pretende adquirir un código reglado y se procura hacer de la forma más rápida posible.»

Estes processos pressupõem uma participação ativa e significativa do aluno na sua aprendizagem. Um exemplo deste papel ativo do aprendente neste processo corresponde à primeira vez (ou uma das primeiras) em que se estabelece uma ligação entre as duas línguas em contexto de sala de aula: o momento em que o aluno se confronta com o alfabeto espanhol. De forma implícita, os aprendentes recorrem ao seu próprio sistema linguístico para encontrar a forma mais rápida de compreender e produzir os fonemas da língua meta e, simultaneamente, dão-se conta das semelhanças e das diferenças, focando a sua atenção nas últimas, precisamente porque compreendem que a dificuldade está no que é distinto, como, por exemplo, a simplificação dos sons vocálicos em língua espanhola são apenas cinco.

A análise do erro pressupõe, desde logo, a divisão entre erro sistemático e erro não sistemático, consistindo o primeiro no objecto de análise do professor, dado que o erro não sistemático pode ser apenas uma falha ou lapso inconsequente. Na minha atividade de docente verifico que determinados erros provocados por interferências podem ter a maior utilidade na prevenção dos mesmos noutros aprendentes.

Ao prever, por exemplo, que o aluno, na segunda e terceira pessoas do singular do presente do indicativo do verbo ser, poderá cometer um erro por interferência da língua portuguesa, o professor deverá enfatizar a conjugação dessas duas pessoas em português e explicar a razão pela qual poderá ocorrer o erro. A chamada de atenção pode passar simplesmente por pedir ao aluno que sublinhe as seguintes formas, para que, ao consultar os seus apontamentos, saiba de imediato, quais as formas que deve ter atenção redobrada.

Tú és / tú eres

Ele é / él es

No entanto, estou perfeitamente consciente da insuficiência desta ênfase, uma vez que haverá sempre alunos que cometerão este erro. No decorrer das aulas, apresentar-se-ão atividades diversificadas de combate ao erro sistemático, que passam pela reflexão conjunta (no caso de muitos alunos continuarem a cometer os mesmos erros) na qual são os alunos que encontram estratégias para ultrapassar o problema, ou individualizada, se for exequível.

Considero extremamente importante que se treinem os alunos desde o início para esta análise que será mais ou menos indutiva ou mais ou menos dedutiva consoante os grupos de alunos (que são normalmente bastante heterogêneos), o que condiciona os métodos de trabalho. A reflexão pode ser feita tanto em grande grupo como em trabalho de grupo, de pares ou individual, dado que o essencial é que os alunos sejam efetivamente ativos e desenvolvam processos reflexivos individualizados. As tarefas podem partir de erros cometidos pelos próprios alunos ou, por exemplo, conjuntos de frases em português e em espanhol para serem analisadas pelos próprios. O essencial é que o aluno desenvolva processos cognitivos e reflita sobre a língua por ele próprio.

Outros exemplos práticos da utilidade de realizar uma análise contrastiva são: palavras heterotónicas, heterogénicas e as heterossemânticas.

Quanto às primeiras, as diferenças de acentuação das palavras graves e agudas nas duas línguas, que, embora não constituam em níveis iniciais dificuldades ao nível da comunicação, colocam dúvidas aos alunos, que constatarem eles próprios, por exemplo, que frequentemente as palavras acentuadas em espanhol não o são em português e as não acentuadas em espanhol o são em português. Considerando que as regras de acentuação podem ser demasiado complexas para os alunos de sétimo ano, poderão criar-se formas de dar ênfase às diferenças, sem chegar à regra gramatical concreta, que se tratará

posteriormente. Podem, por exemplo, recolher palavras que funcionem como modelo para muitas outras, como por exemplo: “Antonio y María”. Os dois nomes são exemplos da diferença da diferente utilização do acento nas duas línguas. Os alunos podem consciencializar-se desta oposição (A Maria – *María*; O António – *Antonio*) generalizando com outras palavras semelhantes, reflectindo sobre a diferença e concluindo que existem muitas palavras que se acentuam como María (por exemplo, formas do pretérito imperfecto e condicional) e outras que não se acentuam como Antonio (*palácio*, *história*, etc.). Já no ano lectivo seguinte são os próprios alunos que elaboram as regras de acentuação em espanhol a partir de determinados grupos específicos de palavras.

No caso das palavras heterotónicas e heterogenéricas que, embora não constituam interferências graves ao nível da comunicação constituindo dois grupos em que é de todo o interesse estabelecer contrastes com a língua materna, os alunos poderão agrupar palavras por semelhanças e apresentando-as em contexto, ou agrupar as palavras segundo diferem do português do masculino para o feminino ou do feminino para o masculino (no caso das heterogenéricas), mas essencialmente utilizá-las em contexto, elaborando, por exemplo, pequenos textos em que utilizem cinco ou seis dessas palavras. Outra estratégia bastante profícua e motivadora neste e noutros pontos é a criação de exercícios pelos próprios alunos para os seus pares.

Estes exemplos reportam o professor para a importância da estratificação do erro, dado que no processo de ensino/aprendizagem é imprescindível ter em conta o nível em que se encontram os alunos e os objetivos de cada nível.

Ainda sobre o grau de gravidade do erro, os heterossemânticos constituem uma área relevante por poderem efetivamente afetar a comunicação.

II. Os falsos cognatos

II.1 Heterossemânticos, falsos cognatos ou *falsos amigos*

Apesar da discussão existente sobre a forma mais adequada de nomear um grupo determinado de palavras que inclui ainda aceções como *cognatos enganosos* ou *amigos da onça* (Sabino, 2006:1), considero ser pouco pertinente a denominação do conceito no âmbito deste trabalho. Revela-se, no entanto, pertinente reconhecer que, para o nível e idade dos alunos do terceiro ciclo, a apresentação aos alunos deste fenómeno/ conteúdo com a metáfora “falsos amigos” é geradora de curiosidade e interesse e, portanto, motivadora da aprendizagem.

Quanto à sua definição, os autores são, na sua essência, unânimes. Carita (apud Eced Minguillón), por exemplo, define os falsos amigos como:

Aquelas palavras que, sob uma forma gráfica idêntica, muito semelhante ou foneticamente próximas, induzem frequentemente em erro ao utilizador por, apesar dessa proximidade, terem significados completamente diferentes, em cada uma das línguas em análise.

Aceitando, sem restrições, esta definição, consideremos o aparecimento dos *falsos amigos* no processo de aquisição da língua.

II. 2 Relevância no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira

No processo de ensino/ aprendizagem, a aquisição do léxico é de extrema importância no desenvolvimento da competência comunicativa. São as palavras que possibilitam a transmissão da mensagem e constituem a base da comunicação. Mas, para além do conhecimento do léxico, é imprescindível saber utilizá-lo adequadamente.

Segundo o Marco Europeu Comum de Referência, a subcompetência léxica inclui-se na competência linguística que, por sua vez, entronca nas competências comunicativas do aprendente. Este documento sublinha a importância do conhecimento do vocabulário e da capacidade para utiliza-lo de forma adequada e apresenta também formas diversificadas de ensino e aprendizagem do léxico nas quais os alunos participam de forma mais ou menos ativa.

São elas:

a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;

b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;

c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;

d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);

e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;

f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;

g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;

h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);

i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva). (MCER: 148)

Reconhecendo a relevância de todas as propostas, que devem ser consideradas em diferentes momentos e situações de aprendizagem e aplicadas à especificidade dos alunos, à dinâmica do grupo-turma, o professor deve escolher as mais adequadas à situação de aprendizagem tentando diversificá-las.

Considerando a especificidade da didática dos heterossemânticos, de entre as propostas apresentadas, considero o exposto na alínea i) da maior relevância por considerar a análise contrastiva entre a língua materna e a língua meta essencial na didática das línguas afins, incluindo-se nesse ponto os heterossemânticos.

O conhecimento deste corpus de vocábulos vulgarmente denominados por *falsos amigos* revela-se particularmente importante para os discentes, como comprovativo de que dominam palavras com determinadas particularidades numa língua que estão a aprender e contribui ainda para o afastamento da ideia generalizada de que todos os portugueses (incluindo os próprios) dominam a língua espanhola. Neste âmbito, apresentar-se-ão

propostas de tipificação dos falsos cognatos e também de grupos de palavras a trabalhar com os alunos.

II. 3. Estratégias de ensino/aprendizagem

O aprendente vai naturalmente dando conta de que muitos dos vocábulos que vai adquirindo são iguais em língua portuguesa e em língua espanhola, mas muitos outros são diferentes, o que o leva a constatar a efetiva diferença entre os dois idiomas. Vai também perceber que existem palavras que embora pareçam iguais e que, por esse motivo, lhe dão confiança (como se de amigos se tratassem) têm um significado diferente daquele que esperava (sentindo-se então o aluno como se tivesse sido traído pelos pretensos amigos). Na minha prática docente, verifico que os alunos se sentem particularmente curiosos em relação a estes vocábulos e que os encaram como um desafio, reconhecendo embora a sua dificuldade. São exemplos destas primeiras aproximações os pares: firma-assinatura/asignatura-disciplina.

O Marco Comum Europeu de Referência apresenta ainda em relação à didática do léxico, três aspetos a considerar na planificação de atividades de ensino/ aprendizagem e consequente avaliação: a riqueza, o número de palavras que se exige ao aluno; o alcance, que se refere às temáticas, e o controle que o aluno deve ter sobre o vocabulário.

A partir destes aspetos, que estratégias se poderão aplicar ao processo de ensino/aprendizagem dos heterossemânticos? Desde logo, há que selecionar um determinado número destes vocábulos para o sétimo, oitavo e nono anos a partir das necessidades temáticas do programa, isto é, tendo em consideração o alcance. Neste âmbito, há que considerar também noções relevantes como: vocabulário receptivo e vocabulário produtivo (o que ao aprendentes têm de reconhecer e o que têm de utilizar) e frequência, ligada à utilidade e rentabilidade do uso dos vocábulos (Gómez Molina, 2004: 793)

Preferencialmente, os alunos devem ter acesso a estes vocábulos a partir do tema que estão a estudar, embora considere que em determinados momentos os *falsos amigos* surgem naturalmente no decurso da aula (sendo muitas vezes os alunos a dar-se conta dessa utilização) e que se deve também apresentá-los como objeto de estudo, tendo como finalidade a consciencialização dos alunos para a especificidade destas palavras. Posteriormente, e considerando o interesse e curiosidade dos alunos, podem desenvolver-se

outras atividades, preferencialmente de carácter lúdico, como jogos ou dramatizações, entre outras.

Relativamente à forma de abordar este conteúdo, considero que no sétimo ano de escolaridade, os alunos deverão tomar contato com estas palavras a partir de temas específicos, como: apresentação pessoal, material escolar ou alimentação, devendo o professor encaminhar os alunos para a explicitação do fenómeno. Já no ano seguinte, os alunos devem trabalhar os falsos amigos de forma efectiva, com exercícios específicos, no âmbito das diferenças entre os dois idiomas. No nono ano, far-se-á apenas uma sistematização do que já foi adquirido.

Uma forma que considero bastante profícua para o domínio dos *falsos amigos* corresponde a um aspeto algo polémico: a elaboração de listas de palavras. Consta-se que todos os aprendentes de uma língua estrangeira constroem as suas listas espontaneamente, como um auxiliar para a memorização de palavras. Creio que, aceitando este facto e a sua utilidade, podemos levar os alunos a construir listas de vocábulos, os vocábulos que queremos que interiorizem. Procuro orientar os alunos a construírem os seus próprios glossários, na maioria das vezes, temáticos que devem figurar no seu portfolio individual de aprendizagem. Uma forma que considero bastante útil é a recolha destas palavras juntamente com imagens exemplificativas e também (embora reconheça o seu grau de dificuldade) as sequências de palavras, como “escritório-oficina/ oficina-taller/ talher(es)-cubiertos”, e a sua utilização em contexto.

Relativamente à consulta de materiais auxiliares, colocam-se algumas dificuldades como, por exemplo, o que consultar e onde. Os alunos do terceiro ciclo utilizam preferencialmente a *internet* para procurar informação e encontram frequentemente listas demasiado extensas e com algumas incorrecções. A consulta de dicionários de sinónimos, embora útil, torna-se impossível de realizar devido ao difícil acesso a estes materiais (que não existem na biblioteca da escola, por exemplo). Assim, como professora, consulto essencialmente duas fontes, na *internet*, o modelo apresentado por Ana Maria Carvalho Vaz da Silva e Guillermo Rodríguez Vilar e a obra de Maria de Lourdes Carita.

Os primeiros autores consideram que para «a delimitação do que se considera falsos amigos «é prioritário que ambas as formas escolhidas para representar uma falsa analogia sejam de uso real e quotidiano, dentro das limitações que cada nível de ensino impõe por si mesmo e das que cada formante e formador estabelecem de maneira particular.» (Silva e

Vilar, 2003: 1) e restringem o conceito a dois fatores: «semelhança de formas e disparidade de significados». O glossário apresentado pelos autores baseia-se numa estrutura binária em que as formas semelhantes das duas línguas são confrontadas, como se pode verificar na transposição da parte inicial.

PORTUGUÊS	ESPANHOL	ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Aborrecer	Molestar	Aborrecer	Detestar
Abrigo	Refugio	Abrigo	Casaco
Aceitar	Aceptar	Aceitar	Lubrificar

Esta metodologia permite comparar as duas línguas disponibilizando vocábulos iguais ou semelhantes nos dois idiomas, de forma a poder confrontá-los.

Quanto à segunda obra referida, embora não se trate de um dicionário, considero da maior utilidade a divisão em quatro conjuntos elaborada pela autora, que inclui os vocábulos mais utilizados (segundo a percepção da autora). Os dicionários são materiais úteis na medida em que incluem um maior número de referências mas, por serem publicados no Brasil incluem um determinado número de palavras que diferem do português na variante europeia.

Por se tratarem de listas demasiado extensas, considero relevante a elaboração de uma lista feita por e para os alunos, o que, de alguma forma, corresponde à solução para as questões da riqueza e do controle, na medida em que, consultando todos o mesmo documento, os alunos têm acesso a um mesmo número de palavras e estão conscientes de que essa lista constitui uma base de trabalho, evitando desta forma discrepâncias entre as listas essencialmente temáticas ou por imagens que os alunos tenham elaborado. A partir desta lista desenvolvem-se atividades como, por exemplo, a criação de pequenos diálogos, nos quais os alunos tentam encontrar uma situação em que se incluem alguns dos vocábulos que têm disponíveis.

No âmbito da aprendizagem do léxico, há que considerar aspectos como o facto de ser polissensorial, como afirma José Ramón Gómez Molina (Molina, 2004: 804), incluindo a visualização, a compreensão auditiva e leitora e a produção oral e escrita, pelo que se deverão utilizar-se diferentes procedimentos que incluam técnicas preferencialmente visuais

e verbais, podendo recorrer-se excepcionalmente à tradução, o que considero bastante útil relativamente aos falsos amigos em situações confusas que por vezes se apresentam na sala de aula.

II. 4. Análise de materiais

A análise dos materiais disponíveis no mercado português permite constatar, desde logo, que são poucos aqueles elaborados especificamente para o ensino do espanhol para alunos portugueses. Este facto constituiu a principal razão pela qual decidi adotar os manuais da Porto Editora, *Español elemental I, II e III*, respectivamente para o sétimo, oitavo e nono anos. Ao serem elaborados por equipas constituídas por autores portugueses e espanhóis, é fácil constatar em alguns pontos a preocupação de criar atividades especificamente para alunos portugueses.

Esta abordagem é mais evidente nos capítulos iniciais do manual de 8ºano que dá conta de várias diferenças entre as duas línguas numa linha contrastiva que considero muito útil para os alunos e que inclui, para além dos falsos amigos, diferenças das duas línguas relativamente ao género e às preposições, acentuação e algumas expressões idiomáticas. (Anexo 1)

Dado que os alunos já tinham conhecimento de alguns falsos amigos do ano lectivo anterior, a abordagem é feita a partir de uma chuva de ideias em que os alunos recuperam vocábulos já estudados, como forma de revisão.

Apesar da pertinência da referida unidade, relativamente aos falsos amigos, é apresentado apenas um exercício de correspondência de imagens e que inclui nove pares de palavras:

asignatura-firma; embarazada-avergonzada; habitación-cuarto (que se podem considerar também sinónimos, dado que a palavra *cuarto* em espanhol não tem apenas a aceção de numeral); *oficina-taller; perejil-salsa; cola-fila* (tendo de considerar também outras aceções da palavra cola); *raro-exquisito; carpeta-alfombra; suceso-éxito*. (Anexo 2)

Dada a insuficiência desta proposta apresentada, sugerem-se outras aos alunos, que vão para além deste apresentado que pode considerar-se apenas como um “ejercicio de estratégia” (Arno Giovannini, 1996: 25) que visa explicitar de forma consciente nos alunos o processo de analogia e contraste que está na base dos falsos amigos.

Na mesma unidade inclui-se ainda o texto *El idioma más difícil del mundo*, de Ernesto Samper Pizano e Daniel samper Pizano, in *Cambio 16*, nº1132 (adaptado) (Anexo 3)

A partir da compreensão do texto, de cariz humorístico, é possível criar exercícios de estratégia que têm como objectivo a consciencialização dos alunos para a existência de alguns falsos amigos na língua em uso, isto é, de uma forma mais aproximada à realidade. Neste caso, os alunos destacam no texto as palavras significativas que se encontram contextualizadas.

Para a consecução de outras actividades, e segundo a mesma obra, os diferentes exercícios propostos aos alunos devem ser variados e significativos tendo sempre como objectivo primordial que os aprendentes «hablen correctamente cuando han de usar la lengua y no solo en la hora de hacer ejercicios» (Giovannini, 1996: 25).

Gostaria de referir que, durante o mês de maio foi feita a análise de manuais para selecção do manual do 7º ano de escolaridade a utilizar a partir do próximo ano lectivo. Neste âmbito, várias editoras enviaram para a escola os seus novos projectos, sendo alguns adaptações de manuais já existentes ao contexto português e outros projetos criados de raiz. Para além da óbvia atualidade destes manuais, é de ressaltar também a sua estética apelativa e adequada ao nível dos alunos, para além da melhoria ao nível dos materiais complementares. Constatou-se também a efetiva adequação ao nível etário dos alunos e a inclusão de pontos em que à análise contrastiva entre português e espanhol é dada a maior relevância. Considerando os manuais *Nuevos amigos*, *Mochila* e *Pasapalabra*, todos eles incluem também a apresentação e tratamento dos falsos amigos.

Destaco algumas actividades referentes aos falsos amigos que me parecem bastante interessantes pelas diferenças de abordagem deste conteúdo.

No manual *Nuevos amigos* uma inovação que corresponde a uma lista de palavras no final de cada unidade que inclui: *palabras diferentes*, *palabras parecidas*, *palabras iguales*, *falsos amigos* e *combinaciones de palabras*. (Anexo 4) Esta informação aos alunos parece-me da maior relevância e surge desta forma como sistematização do léxico trabalhado ao longo da unidade. No entanto, seria ainda bem mais interessante se fossem os alunos a encontrar as palavras a partir dos referidos itens ou, pelo menos, terem um modelo inicial que depois deveriam seguir, podendo também fazer o trabalho em grupos diferentes ao longo do ano para apresentação aos colegas, recorrendo, por exemplo, a imagens ou contextualizando-as. A única objecção prende-se com o facto de poder tornar-se

um tanto redutor, na medida em que estabelece-se um controle que considero excessivo dos vocábulos.

O Manual *Mochila* inclui também actividades dedicadas aos falsos amigos que denominam de !iguales pero diferentes! em quase todas as unidades e que têm um formato diferente, passando pela tradução, palavras contextualizadas em frases ou dialogar com os colegas sobre o seu significado. Considero apelativa para os alunos esta diferença e também o facto de se encontrarem os falsos amigos apresentados a partir das diferentes temáticas. (Anexo 5)

Já no manual *Pasa Palabra* considero excessiva e desnecessária a introdução de quinze falsos amigos logo no início da unidade zero. Como primeira actividade, os alunos têm de estabelecer a correspondência entre palavras iniciadas por cada letra do alfabeto, sendo que quinze delas são falsos amigos. Para além da dificuldade inerente a um exercício que corresponde a dois planos distintos (identificação de falsos amigos e primeiro contato com o alfabeto), os alunos ficam imediatamente com uma ideia errónea da relação entre as duas línguas a nível léxico, dado o número excessivo de falsos amigos no exercício face à percentagem real destas palavras nas duas línguas que, embora não esteja determinada, é consideravelmente menor. (Anexo 6)

Capítulo III - Caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês

III. 1. Enquadramento geográfico e social da escola

A Escola Secundária Quinta do Marquês foi criada pela Portaria nº 587/93, de 11 de Junho. Situa-se em Oeiras, mais concretamente na zona da Quinta do Marquês, um bairro tranquilo que integra uma zona residencial fundamentalmente de uma população de estrato socioeconómico médio/ alto. A Escola corresponde às expectativas de pais e encarregados de educação bastante exigentes, desde logo, pelo facto de possuírem uma taxa de formação acima da média nacional. Essa vertente reflecte-se directamente no investimento e empenho que as famílias fazem nos seus educandos, eles próprios também conscientes dessa dedicação apresentando projetos concretos para o seu futuro.

A escola tem como lema a expressão de Sebastião da Gama “Pelo sonho é que vamos”. Este sonho traduz uma visão da escola e para a escola que passa por acreditar e lutar para que os sonhos de toda a comunidade escolar se materializem, essencialmente dos jovens que a frequentam proporcionando-lhes as bases do seu futuro académico e profissional. Como estratégia, a Escola Secundária Quinta do Marquês pretende garantir um patamar elevado de realização pessoal e o sucesso escolar dos seus alunos, desenvolvendo simultaneamente as vertentes de participação cívica e dinâmica cultural bem como de intervenção no meio. Aos alunos é-lhes incutida a necessidade de rigor, esforço e responsabilidade em harmonia com a tolerância, o respeito.

Parte desta visão é possibilitada pelo contrato de autonomia que a escola possui com o Ministério da Educação, que lhe permite não só a concretização de ideias e projetos distintos mas também apela a uma maior participação e responsabilização de todos no sentido de melhorar sempre e em todos os aspectos.

Esta dinâmica reflecte-se, por exemplo, no *Ranking* nacional de escolas, ocupando a Escola Secundária Quinta do Marquês uma posição de destaque entre escolas públicas e privadas.

III. 2. Infraestruturas

A escola atravessa ao longo de três anos um processo de intervenção no âmbito de um programa nacional de remodelação das escolas secundárias que se iniciou no ano letivo anterior. Por este motivo, dois dos quatro pavilhões que compõem a escola encontram-se inoperacionais, tendo sido colocados monoblocos num espaço pequeno e recôndito que prejudica de alguma forma o bom funcionamento da escola, uma vez que num espaço limitado se encontram não só a totalidade das turmas de básico, como também algumas de secundário. Simultaneamente, espaços como a Biblioteca Escolar e Centro de Recursos, a maioria das salas do ensino secundário, a secretaria e, temporariamente, a direcção e sala de professores encontram-se já nos edifícios que foram totalmente remodelados, estabelecendo um contraste penoso para quem tem de se deslocar até aos monoblocos e aí as suas aulas.

A adaptação a um espaço reduzido e até desagradável provocou alterações, inclusive ao nível das próprias actividades na sala de aula, por exemplo, pela dificuldade em ter ligação à *internet*, a falta de computadores, projectores e quaisquer outros equipamentos. Ao longo do ano, alunos e professores foram confrontados com uma forma diferente de estar e vivenciar a escola que, de alguma forma, prejudicou o seu normal funcionamento.

A biblioteca escolar tornou-se, ao longo deste ano lectivo, um espaço privilegiado por ser o único lugar de encontros não só de professores, mas também da totalidade dos alunos, que se viram privados da sua sala, na qual normalmente permaneciam durante os intervalos. Nesses momentos, a biblioteca abandonou o seu principal objectivo de estudo e pesquisa tornando-se mais um lugar de encontros e desencontros no qual se centraram todas as actividades extra-aula. No entanto, este espaço completamente renovado continuou a ser também um lugar de promoção de diversas actividades culturais, como ciclos de cinema, concursos de leitura, encontros com individualidades de várias áreas, entre outros.

A biblioteca, que está inserida na rede de bibliotecas escolares, dispõe de um vasto número de obras literárias de referência, livros didácticos, materiais audiovisuais, revistas e jornais actualizados. Ao longo dos dois últimos anos, este espaço foi apetrechado de materiais específicos para o estudo da língua espanhola, quer através do próprio orçamento, quer inclusive pela associação de pais e encarregados de educação, o que motivou os alunos desta área a procurarem os referidos materiais, que incluem livros, revistas e Dvds.

III. 3. Projeto Educativo

O projecto educativo da escola secundária Quinta do Marquês 2009/2012 é um documento claro e bem definido que expressa claramente as suas metas e objectivos. Apresenta como princípios orientadores: a promoção da satisfação das necessidades dos alunos respeitando a sua individualidade bem como a promoção de um ensino de qualidade; a valorização das actividades curriculares, da experimentação científica e cultural; a preocupação com a formação integral dos alunos; a valorização da vertente sociocultural, desportiva bem como de actividades extracurriculares; a cultura do rigor, da exigência e da responsabilidade; a valorização da inovação e do mérito.

III. 4. Projectos e actividades desenvolvidas

Ao longo deste ano letivo, a escola continuou a dinamizar actividades e projetos diversificados. Confrontando-se com as obras de requalificação, a comunidade escolar teve de adaptar-se às restrições de espaço que impediram, por exemplo, a concretização de exposições, que correspondiam a uma prática corrente na escola, principalmente na Semana Cultural (que se realiza tradicionalmente na última semana do segundo período). De qualquer forma, as actividades planificadas no âmbito do Plano Anual de Actividades incluíram diferentes actividades culturais, dramatizações, actividades de experimentação nos laboratórios abertos, concursos e eventos desportivos, entre outros.

A escola desenvolve um projecto de auto-avaliação que adotou o modelo de Auto-avaliação para a Qualidade, o *Common Assessment Framework*, para aperfeiçoamento do próprio processo de auto-avaliação, implementando procedimentos de monitorização e avaliação mais sistemáticos, rigorosos e objectivos, de forma a alcançar uma melhoria contínua através da identificação de pontos fortes e de áreas a aperfeiçoar. Uma das prioridades da escola é, sem dúvida, a formação ao nível do pessoal docente e não docente, como forma de actualização e aperfeiçoamento.

No decorrer deste ano lectivo foi realizada uma acção de formação inovadora denominada “Refletir em conjunto para mudar as práticas da escola mudar –gestão e coordenação de equipas e projetos”, na qual se trabalharam três grandes áreas: a liderança e gestão de equipas, a gestão estratégica da comunicação e a

autorregulação, projectos e melhoria organizacional. Esta formação integrou todos os docentes da escola e fê-los refletir sobre as suas práticas em diferentes níveis de forma a melhorar as estruturas organizacionais e criar condições efectivas de melhoria de funcionamento.

A escola está também envolvida no projecto ESCXEL (Rede de escolas de excelência desenvolvido pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Participa no projeto dos testes intermédios e está envolvida no projeto “fingertips”, um projeto intercultural com escolas da Estónia, da Polónia e da Noruega.

São dinamizados também na escola diversos clubes, o *Clube da Leitura Expressiva*, o *Clube das TIC*, o *Clube de Expressão Plástica*, o Clube Europeu que desenvolvem actividades específicas das respetivas áreas. Saliento, no entanto, o *Clube do Património*, que tem como missão divulgar e promover o património cultural do concelho de Oeiras e que é, sem dúvida, o mais dinâmico da escola.

No que concerne ao Departamento de Línguas, foram desenvolvidas várias actividades, tendo a área de espanhol integrado a comemoração de efemérides, mais especificamente o Día de la Hispanidad, com um concurso de cultura geral sobre os países de língua espanhola; o Natal, com realização de postais e participação no espectáculo da escola com recitação de poemas e canções (vilancicos navideños), o dia dos namorados com a recolhe e construção de poemas; Semana santa, através da participação no concurso de leitura promovido pela Biblioteca escolar. Os alunos criaram e apresentaram pequenas representações teatrais interturmas com textos sobre falsos amigos. Alguns alunos do 9ºano representaram ainda uma peça teatral para a turma intitulada *Quiero ser famosa*, preparada desde o ano lectivo anterior. As turmas de nono ano elaboraram também poemas livres ou a partir de um modelo baseado no poema *Yo soy así*, de Gloria Fuertes e um anúncio publicitário em que apresentavam a sua característica mais marcante; estes dois trabalhos foram encaminhados para a área de TIC, na qual os alunos fizeram um livro de turma *on-line* para cada turma. Puderam ainda frequentar o espaço de Espanhol, no qual podem ouvir música, ver filmes e séries espanholas e sul-americanas, entre outras propostas. No meu horário está ainda incluído um bloco de 45 minutos dedicado a SOS, que os alunos frequentam para esclarecimento de dúvidas e realização de actividades de consolidação.

III. 5. Corpo docente e não docente

Encontram-se em atividade na escola secundária Quinta do Marquês mais de 100 docentes (dos quais cerca de 80% pertencem ao quadro de escola) e cerca de 40 elementos não docentes. A população estudantil ultrapassa os 1000 alunos, divididos por 40 turmas, 18 do 3º ciclo do ensino básico e 22 do ensino secundário, todas a funcionar em regime diurno.

III. 6. Oferta curricular; disciplina de Espanhol

A escola integra alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

No 3º ciclo do Ensino Básico, a escola oferece aos alunos a opção de Espanhol, desde o ano lectivo de 2009/2010.

A oferta escolar do Ensino Secundário inclui cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico, nas seguintes áreas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Ciências Sociais e Humana, bem como Artes Visuais.

IV – Prática de ensino supervisionada

IV. 1. Aulas observadas

O professor doutor Alberto Madrona esteve presente na escola nos dias nove e dezasseis de Maio de 2012, de forma a que pudesse assistir à leccionação de aulas do sétimo, oitavo e nono ano. Nestes dois dias, o professor pode observar aulas regulares, nas quais não estava previsto tratar especificamente os *falsos amigos*. De qualquer forma, considero relevante apresentar, a título de exemplo, duas das aulas observadas, por considerar que são representativas do trabalho que realizo.

A primeira aula corresponde ao 7ºE. Neste bloco de quarenta e cinco minutos foi tratado um conteúdo gramatical: *el objecto directo*. A planificação encontra-se em anexo. (Anexo 7)

A aula iniciou-se pelo registo do sumário no quadro logo após a entrada na sala. Esta é uma prática comum nas aulas que lecciono, por ser uma atividade que leva os alunos a concentrar-se na aula e saber desde logo o que irão realizar. Nos blocos de noventa minutos, o sumário é registado no quadro por um aluno, mas nos blocos mais reduzidos, por uma questão meramente de rentabilização de tempo, sou eu que o faço.

Foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho sobre o conteúdo a desenvolver, no qual os alunos tinham dois pequenos textos que os despertam para a existência e utilização dos pronomes de complemento direto, uma vez que as palavras se encontram realçadas nos textos e de forma repetida. Trata-se de uma prática indutiva, através da qual os alunos formulam a regra subjacente à substituição do complemento direto pelo pronome. (Anexo 8)

A diferença entre os textos é explicada oralmente pelos alunos através da resposta a algumas questões breves. Confirmam então no manual quais são os pronomes, realizam um breve exercício de aplicação e finalmente realizam um

exercício de prática significativa no qual elaboraram adivinhas com vocabulário relativo à unidade temática *Enséñanos tu casa*, na qual já tinham trabalhado o vocabulário solicitado para o exercício.

Faço um balanço bastante positivo desta aula, uma vez que os alunos reflectiram sobre um conteúdo gramatical e entenderam a sua utilização e utilidade.

Apresento também uma aula realizada no mesmo dia, mas a uma turma do nono ano, por considerar que parte de uma abordagem bastante diferente. Em anexo encontra-se a planificação. (Anexo 9)

A partir do provérbio que dá nome a uma unidade do manual, *Caras vemos, corazones no sabemos*, foi apresentado aos alunos um *power point* contendo várias fotografias de uma atriz americana e uma cantora inglesa facilmente reconhecíveis pelos alunos com diferentes expressões, para as quais os alunos, oralmente e em grande grupo, teriam de encontrar o adjectivo mais adequado. Em seguida, teriam de fazer uma descrição das duas imagens que ilustram o provérbio, confirmando-se a mensagem subjacente. Posteriormente, e ainda no âmbito da mesma temática, puderam observar fotos algo excêntricas de Pedro Almodóvar, confirmando depois tratar-se de um famoso realizador reconhecido internacionalmente (Anexo 10). Em seguida, ouviram a leitura de um texto biográfico sobre o realizador, *En tono de biografía*, que se encontra no manual e responderam às questões de escolha múltipla sobre o texto.

Foi introduzido então um conteúdo gramatical: o Pluscuamperfecto do Indicativo a partir de duas frases escritas no quadro, de forma a sensibilizar os alunos para um tempo verbal construído a partir de outros que já conheciam (pretérito imperfecto del indicativo + participio) e a sua utilidade e situações em que se utiliza. Fizeram ainda o exercício 1 da página 90 do livro. Posteriormente, como forma de materializar alguns aspectos da cinematografia e personalidade de Almodóvar, foram mostradas aos alunos as cenas iniciais do filme *Volver* (cemitério e casa de amiga da

família na povoação). Os alunos, em pequeno grupo, teriam de estabelecer paralelos entre a vida e a obra do autor.

Considerando que foi uma aula elaborada especialmente para esta turma, que inclui vários alunos que facilmente se desmotivam e desconcentram, mas que se empenham normalmente nas aulas com recursos audiovisuais, a aula foi algo decepcionante. Desde logo, confrontei-me com um problema logístico: o computador e projector não estavam a funcionar, o que cria sempre uma forte instabilidade. Por insistência da minha parte, foi então permitido utilizar (excecionalmente) uma sala de informática, que tem uma disposição muito diferente da sala de aula da turma. A mudança foi complicada e, já na sala, teve de ser ligado todo o material. Com tudo isto e também pela presença de um elemento estranho na aula, os alunos não aderiram na totalidade às actividades da forma esperada, pelo que se tornou um pouco difícil gerir o entusiasmo de uns frente à apatia de outros.

No entanto, saliento como pontos positivos, o interesse demonstrado pelo excerto do filme a partir do qual teriam que, em pequeno grupo, registar conclusões para apresentar à turma (o que ficou como trabalho de casa) e a facilidade com que rapidamente interiorizaram o tempo verbal e o contexto em que se emprega, com base em conhecimentos que os alunos aportaram da língua portuguesa confirmando-se a utilidade da análise contrastiva dos dois idiomas.

IV. 2. Actividades realizadas com os falsos amigos

2.1 Seleção e caracterização das turmas

Como única professora de língua espanhola na Escola Secundária Quinta do Marquês desde a introdução desta disciplina na escola, no presente ano letivo, encontro-me a lecionar as sete turmas de espanhol, divididas da seguinte forma: duas turmas de sétimo ano, duas de oitavo e três de nono. Metodologicamente, considerei pertinente apresentar o trabalho realizado particularmente em duas turmas, uma de sétimo e uma de oitavo.

Os critérios para esta escolha prendem-se essencialmente com aspetos como: as turmas de nono ano terem apenas um bloco semanal de noventa minutos e o trabalho desenvolvido sobre os *falsos amigos* neste nível corresponder essencialmente a uma sistematização ou revisão do que já foi dado anteriormente. Nas três turmas apresentei apenas uma actividade concreta, que está incluída na revista *Azulejo*, criada por Beatriz Moriano Moriano já na última semana de aulas do segundo período, que teve um grande impacto e adesão por parte dos alunos dado o seu carácter humorístico.

Relativamente às turmas de sétimo e oitavo anos, as seleccionadas foram-no meramente por uma questão de horário, tendo em conta os constrangimentos de horário do professor Alberto Madrona, que desta forma se dirigiu à escola às quartas-feiras, dia em que leccionava nas turmas do 7ºE, 8ºE e 9ºF.

A turma E do sétimo ano é uma turma constituída por 28 alunos, 14 raparigas e 14 rapazes. Como todas as turmas deste nível, estão muito motivados para a disciplina e são bastante curiosos. A turma tem dois alunos integrados na Educação especial, que merecem atenção redobrada da parte dos professores. A quase totalidade dos alunos tem um excelente comportamento em sala de aula, mostra ser empenhada e responsável, correspondendo de forma muito positiva às propostas do professor. Em particular, esta turma apresenta algumas alunas com bastante maturidade para o nível etário que ocupam um papel de liderança bastante benéfico para toda a turma, pois imprimem um bom ritmo de trabalho, ajudando os colegas que necessitam e apresentando ideias e sugestões.

Com esta turma, é particularmente interessante trabalhar a língua espanhola da forma que defendo como metodologia para a sala de aula: os alunos habituaram-se desde o início do ano a reflectir, formular hipóteses, construir regras fazendo uma análise contrastiva das duas línguas com alguma desenvoltura, considerando o nível em que se encontram. Conseguem realizar com alguma facilidade a heterocorreção e muitos têm já algum método e hábitos de autocorreção de alguns erros.

Como professora, concluo que os alunos desta turma são prova de que é possível e benéfica a comparação das duas línguas e a reflexão consciente e sistematizada sobre o erro.

A turma E do oitavo ano é constituída por nove rapazes e dezanove raparigas. Apesar dos níveis de interesse e motivação terem baixado do sétimo para o oitavo (fenómeno comum a todas as turmas que leccionei) continua a ser uma turma no geral muito empenhada e trabalhadora, tendo, no entanto, alguns elementos um pouco perturbadores. Mas tal como na turma anterior, existe um grupo feminino que domina a turma impondo um bom ritmo de trabalho e resolvendo os entre alunos pequenos conflitos que surjam; está também latente um espírito de grupo e interajuda. Constituem também uma turma muito participativa dentro da sala de aula e em projectos e actividades fora da sala, tendo já realizado pequenas representações, recitado poemas, cantado e dançando músicas num espírito de grupo que muito admiro mas que também tem uma explicação curricular: durante o sétimo ano, eu era uma das professoras que estava com eles na área de estudo acompanhado, o que permitiu o desenvolvimento de várias atividades a este nível.

2.1 Atividades representativas

7ºE

Os alunos desta turma encararam desde o início os falsos amigos como um jogo, um desafio, pelo que interiorizaram com bastante facilidade numerosos vocábulos. Em sala de aula, eles próprios se davam conta do surgimento destas palavras, pelo que parecia quase desnecessário trabalhar este conteúdo em momentos determinados ou com actividades específicas. No entanto, já no último período, enquanto trabalhávamos a unidade relativa a alimentação, os alunos deram-se conta do número considerável de *falsos amigos* especificamente neste tema. Assim, por sugestão da turma, fez-se uma recolha destas palavras. Mas dada a insuficiência deste procedimento, uma vez que se a lista existia tinha de lhe ser dada

alguma utilidade, para além de mera lista de palavras para memorizar, sugeri aos alunos que criassem diálogos em restaurantes (que também já tínhamos trabalhado em aula) em que incluíssem vários falsos amigos dessa lista. A maioria dos diálogos criados surpreendeu pela qualidade, considerando o nível em que se encontravam os alunos. Alguns grupos foram apresentar o seu trabalho aos alunos da turma do 7ºF. (anexo 11)

8ºE

Foram constituídos grupos de três alunos que teriam de utilizar as palavras da lista de *falsos amigos* criada pelos mesmos; teriam de incluir pelo menos uma personagem portuguesa que não entende espanhol ou uma personagem espanhola que não entende português; de criar uma situação em que as personagens não se entendem devido a utilização de alguns *falsos amigos*; a situação criada teria de ter uma explicação final, isto é, estavam obrigados a encontrar uma forma de explicitar o significado dos *falsos amigos*; a situação teria de incluir obrigatoriamente o humor.

A imaginação dos alunos permitiu criar situações como:

- personagens em busca de produtos num supermercado,
- amigos com problemas com o carro
- turistas perdidos
- namorado espanhol apresenta ao seu pai a namorada portuguesa
- criado português recebe ordens de patrão espanhol
- pedidos em restaurantes em que o empregado de mesa e o cliente

Posteriormente, os textos foram corrigidos por grupo sob a orientação da professora e dramatizados pelos alunos. Assim, todos apresentam o seu trabalho, usufruem e aprendem a partir do trabalho dos colegas. Neste ano lectivo, não foi possível, por vários motivos, representar para os pais dos alunos, mas os melhores diálogos (votados pelos alunos) foram representados para outras turmas. (Anexo 11)

Esta actividade, que pode considerar-se de “prática significativa”, uma vez que os alunos criam um contexto significativo, usam a língua de uma forma livre e trabalham aspectos linguísticos que pretendem dominar. Além disso, trabalham também uma área muito relevante para o domínio dos *falsos amigos*: a memorização, mas de uma forma mais ativa, ao levantar hipóteses e posteriormente ao associar as palavras a situações concretas.

O humor é também um processo relevante dado que contribui não só para a motivação mas também para a memorização.

A esta turma foi solicitado ainda outro trabalho: a produção de materiais que considerassem úteis para a aquisição deste vocabulário. Os alunos sugeriram e construíram preferencialmente exercícios de identificação de imagens e jogos de tabuleiro. Os alunos realizaram posteriormente os exercícios na sala de aula e como trabalho de casa, enquanto que os jogos ocorreram na última semana de aulas de final de período. (Anexo12)

VI. 3 Autoavaliação do trabalho realizado

Considero positivo todo o trabalho desenvolvido nas aulas que apresento, reconhecendo que se trata, no entanto, de uma pequena amostra do que é feito ao longo de um ano lectivo com sete turmas.

Relativamente aos falsos amigos, os alunos mostram-se sempre empenhados nestas atividades, pelo que faço um balanço muito positivo dos resultados.

As aulas que apresento são também um reflexo da forma como entendo e defendo a reflexão consciente sobre a gramática na sala de aula, como uma base para um conhecimento do sistema linguístico que é a base da aprendizagem. Cultivo o envolvimento ativo dos alunos na sala de aula dado que é cada um deles o centro do processo.

Em relação aos alunos do nono ano, considerando que neste ano lectivo se trata mais de um aperfeiçoamento das capacidades e conhecimentos que os alunos possuem, pretendi mostrar a relevância da oralidade no contexto da sala de aula, promovendo a interacção como forma de enriquecimento da própria aula. As actividades apresentadas resultam melhor ou pior segundo o empenho e a participação dos alunos.

Conclusão

O maior problema que me coloquei aquando da realização deste relatório foi precisamente a escolha do tema no que se refere aos *falsos amigos*, pois, por muito que me agrade este conteúdo específico, reconheço a sua relevância relativa no âmbito do programa e da planificação de actividades.

O trabalho desenvolvido com os alunos é feito ao longo do ano letivo com as sete turmas em lecciono a disciplina de espanhol. Por esta razão, apesar de considerar positivas as actividades desenvolvidas com estas turmas em particular, temo que não reflectam a totalidade do trabalho que desenvolvo. Este relatório não traduz as minhas vitórias individuais de cada vez que comprovo as aprendizagens dos meus alunos e o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal e temo que não dê conta dos problemas que enfrento, da constatação de que nem todo o processo se desenvolve de acordo com as minhas metas e aspirações.

Como professora sinto que, embora a minha profissão se centre no ensino, este é apenas uma parte de um processo que inclui como parte primordial a aprendizagem. Constato que se trata-se de um processo recíproco, pois, como professora, sinto que aprendo diariamente com os meus alunos e, tal como eles, também evoluo e tento melhorar a minha prática letiva.

O principal contributo deste trabalho para a minha prática letiva foi a reflexão que fiz sobre a particularidade de ensinar uma língua afim e como essa proximidade pode ser usada para melhorar a qualidade das aprendizagens. Reconheço, no entanto, que se trata apenas de uma opção metodológica, entre outras, igualmente válidas, que é possível numa escola como esta em que não se coloca, por exemplo, a questão da multiculturalidade dos alunos. Quando me forem atribuídas turmas com alunos provenientes de países diferentes e com distintas línguas maternas, serei obrigada a rever esta abordagem. É relevante também ver como as turmas reagem a esta metodologia e ter sempre alternativas preparadas.

Reconheço também que gostaria de lecionar no ensino secundário, uma vez que poderia desenvolver um trabalho diferente daquele que é desenvolvido no ensino básico, em que o fator tempo condiciona muitas das ideias, actividades e projectos que gostaria de desenvolver.

Bibliografia

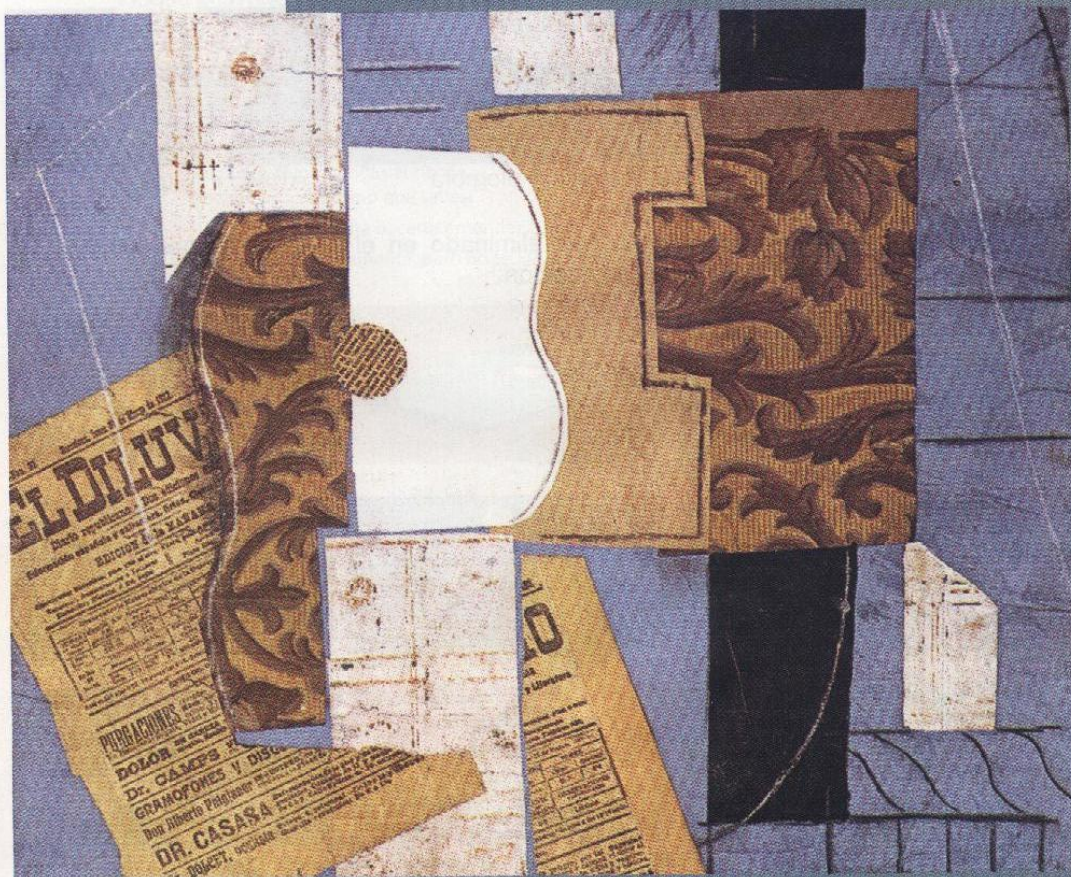
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3)
Disponível em: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_5/articulos_n5/quinones_alba.pdf
- Alonso Raya, R. e Martínez Gila, P. (2009). Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español, *Marco ELE*, 9
Disponível em: http://www.marcoele.com/descargas/9/alonso_martinez_reflexion.pdf
- Arcos Pavón, M. E. (2009) *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. Tesis Doctoral apresentada à Universidade Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Española
Disponível em: <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Calvi, M. V. (1997). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Actas del Congreso las lenguas en la Europa Comunitaria III*. Amsterdam
- Carita, Maria de Lourdes (1999) Heterossemânticos-heterossemânticos, falsos amigos entre o português e o espanhol. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação
- Castañeda Castro, A. (1998). Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula, *Actas de I congreso de ASELE*, Instituto Cervantes
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0215.pdf
- CVC: Diccionario de términos clave de ELE,
Disponível em: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/
- Eced Minguillón, L. (1999) Portugués-español: ¿Es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas? *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada, 163-170.
- Echeverría Echeverría, S. (2002) A gramática normativa do português no estudo das línguas afins: o imperativo em português e espanhol, Universidade de Taubaté Departamento de Ciências Sociais e Letras
Disponível em: www.unitau.br/scripts/prppg/.../agramaticanormativa-N2_2002.pdf
- Giovannini, A., Martín Pérez, E., Rodríguez Castillo, M. e Simón Blanco, T. (1996) *Profesor en Acción 2*, Madrid: Edelsa

- González Pérez, R. (2007). Tipología textual y coherencia discursiva, *Estudios sobre el texto: nuevos enfoques y propuestas*. Coord. Penas M. Azucena, e Rosario González, Madrid, 207-222
- Kondo, C. M., Ayllón, J. A. e Chicharro, T. (2012). Nuevos amigos 7ºano español, Leirilivro: Batalha
- Manchón Ruiz, R.M. (1985) Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación, *Revista española de lingüística aplicada*, 1
Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1962912>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
Disponível em; http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf
- Mendo, S. et al. (2012). *Mochila 7*, Carnaxide: Santillana
- Moriano Moriano, B. (2011). De La Habana al tabú: ¡Falsos amigos a la raya! *Azulejo para el aula de Español*, Embajada de España en Portugal – Consejería de Educación, 104-113
- Pino Morgádez, L. del, Moreira, L. e Meira, S. (2009). Español 2, Porto: Porto Editora
- Pino Morgádez, L. del, Moreira, L. e Meira, S. (2008). Español 3, Porto: Porto Editora
- Pino Morgádez, L. del, Moreira, L. e Meira, S. (2012). Pasapalabra Espanhol 7ºano, Porto: Porto Editora
- Sabino, M. A. (2006). Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? *Alfa*, 50 (2): 251-263
Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1422>
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), (2004). Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL
- Silva, A. M. C. V. da & Vilar, G. (2003). Os falsos amigos na relação espanhol – português. *Centro de Línguas e Culturas – Universidade de Aveiro. Cadernos de PLE 3*, 2003,
Disponível em: <http://www.ii.ua.pt/cidlc/gcl/>

ANEXO 1

2

ADIÓS *PORTUÑOL*



Picasso, *Viola*, 1913

ANEXO 2



PARA EMPEZAR

1. No todo es lo que parece. Corta la palabra que no se relaciona con la imagen.



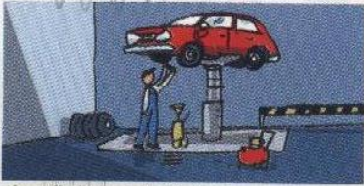
a. asignatura • firma



b. embarazada • avergonzada



c. habitación • cuarto



d. oficina • taller



e. perejil • salsa



f. cola • fila



g. raro • exquisito



h. carpeta • alfombra

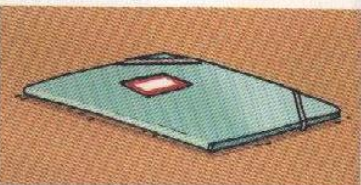


i. suceso • éxito

2. Ahora, con las palabras que has eliminado en el ejercicio 1, pon título a las imágenes que aparecen a continuación.



a. embarazo



b. carpeta



c. éxito



d. fila



e. asignatura



f. oficina



g. salsa



h. exquisito



i. cuanto

ANEXO 3



1. ¿Cuál será el idioma más difícil del mundo? ¿Por qué?



El idioma más difícil del mundo



A diferencia de la mayoría de las personas – que entienden idiomas pero no los hablan – a mí me sucede con el portugués que lo hablo pero no lo entiendo. Así que decidí tomar clases de portugués con Norma, una amiga brasileña. Y como yo le insistiera que me hablase en portugués todo el tiempo, me dijo que desde el lunes nos 5 sentaríamos a estudiar dentro de su “escritório”. Me pareció bastante estrecho el lugar, pero llegué ese lunes decidido a todo. *perdi*

Lo que no sabía era que “escritório” no quiere decir escritorio, sino oficina; en cambio, “oficina” quiere decir taller y “talher” significa cubiertos de mesa. No me atrevía a preguntar a Norma cómo se dice escritorio pero ella, que es tan inteligente, 10 lo adivinó en mis ojos aterrados. «Escritorio se dice “escrivadinha”» observó Norma.

A la siguiente lección regresé dispuesto a cometer la menor cantidad posible de errores. Le rogué a Norma que me regalara un café fuerte, a fin de empezar con la cabeza despejada. Quise ser amable, y dije que lo encontraba exquisito.

– No veo por qué le desagrada el café, me contestó ella.

15 – Al contrario, lo encuentro exquisito – insistí yo, sin saber que ya había cometido el primer error del día.

“Exquisito quiere decir en portugués, desagradable, extraño”, suspiró Norma.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil. De ahí en adelante, Norma me mostró todas las diferencias que existen entre palabras 20 homófonas de los dos idiomas.

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués, el idioma más difícil del mundo.

ANEXO 4

Mis palabras

Palabras diferentes

abuela, la	avó
abuelo, el	avô
cumpleaños, el	aniversário
delgado/-a	magro/-a
gafas, las	óculos
guapo/-a (persona)	bonito/-a
hermano/-a, el/la	irmão/-ã
jueves, el	quinta-feira
largo/-a	comprido/-a
lunes, el	segunda-feira
madre, la	mãe
marrón	castanho
martes, el	terça-feira
miércoles, el	quarta-feira
negro/-a	preto/-a
padre, el	pai
pareja, la	casal
pelo, el	cabelo
quedar (con alguien)	combinar
rizado/-a	encaracolado/-a
viernes, el	sexta-feira

Palabras parecidas

ado pt ado/-a	ado t ado/-a
afec to , el	afeto
bajo/-a	ba ix o/-a
bigot e , el	bigod e
calend ar io, el	calendá ri o
casta ñ o/-a	castan h o/-a
col eg io, el	colég i o
confian za , la	confian ça
co rt o/-a	cu r to/-a
cu ar to, el (de hora)	q u arto
ej em plo, el	ex em plo
experi en cia, la	experiê n cia
fam il ia, la	fam í lia
hor ar io, el	horá ri o
joven n , el/la	jov em
l legar	ch egar
l levar	l egar
Matemátic as , las	matemática
me s , el	mê s
nacionalidad, la	nacionalidade
o j o, el	ol h o
ore j a, la	ore l ha
¿qu i én?	qu e m?
relo j , el	relóg i o
soltero/-a	solte i ro/-a
tío/-a, el/la	tío/-a

Palabras iguales

alto/-a
amigo/-a, el/la
azul
barba, la
boca, la
bonito/-a (cosas)
divorciado/-a
domingo, el
entrar
familiar, el/la
gordo/-a
hora, la
importante
moreno/-a
música, la
nariz, la
parque, el
piano, el
primo/-a, el/la
sábado, el
separado/-a
simpático/-a
terminar
verde
vida, la

Falsos amigos

clase	aula
pelirrojo/-a	ruivo/-a
rubio/-a	loiro/-a

Combinaciones de palabras

quedar con un amigo
quedar en el parque
ser alto/bajo/guapo/simpático
llevar el pelo corto/largo
tener los ojos verdes/azules/marrones

ANEXO 5

	Palabra	Definición	Traducción al portugués
	neca	Última comida del día.	
	leogico	Lugar o centro docente donde los niños van a aprender y estudiar.	
	laua	Sala donde los niños tienen clase.	
	tunaraasig	Materia de estudio. Ejemplo: Español.	

28

¡Iguales pero diferentes! En medio de todas estas palabras, hay seis que no tienen el mismo significado en español y portugués. **Descúbrelas** y **escribe** su traducción al portugués. **Usa** el diccionario para ayudarte.



Español	Portugués

9

¡Iguales pero diferentes! **Observa** con atención las imágenes números 1 y 2 para cada falso amigo, **elige** la que mejor representa su significado en español y **escribe** su traducción al portugués.

Novio



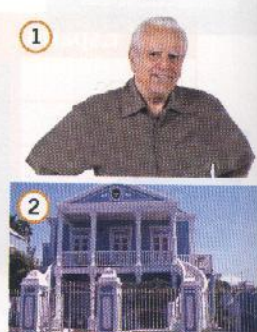
Rubio



Oficina



Mayor



ANEXO 6

PasaPalabras

pp. 4-6

CUADERNO DE EJERCICIOS

1 El alfabeto.

1.1. Con tu compañero pon títulos a las imágenes. Ojo a las pistas pues no todas las palabras son lo que parecen.

A (a) <input type="text"/>	B (be) <input type="text"/>	C (ce) <input type="text"/>	D (de) <input type="text"/>
E (e) <input type="text"/>	F (efe) <input type="text"/>	G (ge) <input type="text"/>	H (hache) <input type="text"/>
I (i) <input type="text"/>	J (jota) <input type="text"/>	K (ka) <input type="text"/>	L (ele) <input type="text"/>
M (eme) <input type="text"/>	N (ene) <input type="text"/>	Ñ (eñe) <input type="text"/>	O (o) <input type="text"/>
P (pe) <input type="text"/>	Q (cu) <input type="text"/>	R (erre) <input type="text"/>	S (ese) <input type="text"/>
T (te) <input type="text"/>	U (u) <input type="text"/>	V (uve) <input type="text"/>	W (uve doble) <input type="text"/>
X (equis) <input type="text"/>	Y (ye) <input type="text"/>	Z (zeta) <input type="text"/>	

- dientes
- zumo
- firma
- uvas
- juego
- taxi
- prenda
- niño
- goma
- asignatura
- uve doble
- vaso
- seta
- cena
- regalo
- borrracha
- iglesia
- loro
- kárate
- embarazada
- habitación
- queso
- oficina
- manzana
- nido
- yogur
- taller

¡Ojo!


CH se lee "tch"
LL se lee "lhe"
RR se lee "erre"
Y (ye) se puede denominar también **i griega**. Compruébalo con la canción de la p. 9.

→Pistas

Aquí tienes tu regalo de cumpleaños <i>(aniversario)</i> , espero que te guste.	Cuando me equivoco, utilizo la goma para borrar lo que he escrito a lápiz.	El coche de mi padre está en el taller , tienen que ponerle una batería nueva.	Este niño es muy listo, siempre se lo sabe todo.	Me gustaría tener un loro , me gustan sus colores pero me dan miedo los pájaros.
La señora ha bebido mucho alcohol y ahora está borracha .	Me gusta ponerme prendas variadas: camisetas, camisas, abrigos,...	Mi asignatura favorita es el Español, la segunda es Ciencias.	Mi madre está embarazada , así que voy a tener un hermanito.	Mi madre se pasa todo el día en la oficina cogiendo el teléfono y trabajando en el ordenador.
Mi padre no ha puesto su firma en la justificación, ¿puedo traerla mañana?	No me gustan las setas , parece que no tienen sabor.	Paso mucho tiempo en mi habitación . Es donde duermo, leo, estudio...	Por la mañana, tomo el desayuno <i>(pequeño almuerzo)</i> ; por la noche, la cena .	Si tengo sed, me pido un vaso de agua.

ANEXO 7

PLAN DE CLASE – ESPAÑOL LE II			
Instituto: Escola Secundária Quinta do Marquês			
Profesora: Maria Manuela Saraiva Furtado			
Grupo: 7ºD		Nº de alumnos: 28	
UNIDAD: 10 ENSÉÑANOS TU CASA			
Lección/lecciones:	Fecha: 09/05/2012	Hora: 9h	Tiempo: 45 min.
Sumario			
Lectura y comprensión del texto: “Lucía ha perdido su mochila”.			
Los pronombres de objeto directo; ejercicios.			
OBJETIVOS			
Sustituir el objeto directo por su respetivo pronombre.			
Utilizar conocimientos lexicales adquiridos a lo largo de esta unidad.			
DESTREZAS			
Lectura; comprensión escrita; comprensión oral; interacción oral			
CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			
Contenidos temáticos/socioculturales		Contenidos funcionales	
La casa		Decir para que sirve un objeto	
Contenidos léxicos		Contenidos gramaticales	
Partes de la casa, muebles y objetos.		Pronombres de objeto directo	
Materiales/ recursos			
Manual, ficha de trabajo, pizarra			
Evaluación			
<ul style="list-style-type: none">• Observación directa del interés y empeño en las actividades propuestas• Comportamiento y respeto por las normas			
Actividades			
<ol style="list-style-type: none">1. Introducción de los pronombres de objeto directo: Lectura del texto “Lucía y su mochila.” (ficha de trabajo)2. Realización y corrección de las preguntas sobre el uso y la relevancia de los pronombres de objeto directo.3. Observación de los pronombres de objeto directo en el manual (p.119)4. Realización y corrección de la parte 2 de la ficha de trabajo.5. Realización de un ejercicio de construcción de definiciones.6. Puesta en común de las definiciones.			





ANEXO 8



Español
7º curso

Los pronombres personales de complemento directo

I

Lucía está llorando mucho. Seguro que tiene un problema.

1. Lee el texto A e identifica su problema.

Ahora lee el texto B.

2. Además del problema de la mochila, Lucía tenía un problema gramatical. ¿Cuál era ese problema?

3. ¿Cómo lo ha solucionado?

TEXTO A

He perdido mi mochila. Pero... ¿dónde habré perdido la mochila? No sé... Tenía la mochila esta mañana y ahora no tengo la mochila... ¿He olvidado la mochila en la escuela?... No sé si he olvidado la mochila en la escuela o si he olvidado la mochila en el autobús... En cualquier caso no hay solución: la escuela está cerrada hasta mañana y el autobús está en el garaje... Mañana puedo preguntar al chofer si ha visto la mochila en el autobús, o al profesor si ha visto la mochila en la clase... Si ellos no han visto la mochila, eso es que he perdido la mochila para siempre. Eso creo, seguro que he perdido mi mochila definitivamente.

TEXTO B

He perdido mi mochila. Pero... ¿dónde la habré perdido? No sé... La tenía esta *mañana y ahora no la tengo*... ¿La he olvidado en la escuela?... No sé si la he olvidado en la escuela o si la he olvidado en el autobús... En cualquier caso no hay solución: la escuela está cerrada hasta mañana y el autobús está en el garaje... Mañana puedo preguntar al chofer si la ha visto en el autobús, o al profesor si la ha visto en la clase... Si ellos no la han visto, eso es que la he perdido para siempre. Eso creo, seguro que la he perdido definitivamente.




www.giraldacenter.com/giraldablog/pdf/mochila.pdf

II

Después de consultar la página 119 de tu manual (Pronombres personales de objeto o complemento directo), observa las imágenes y relacionalas con las frases.



- A. ¿Lo quieres? Tómallo.
B. Míralas, ¡Qué bonitas son!
C. ¿Dónde los pongo? ¿En la estantería?

<input data-bbox="188 203 236 241" type="checkbox"/> 	<input data-bbox="502 203 550 241" type="checkbox"/> 	D. La uso para dormir por la noche.
--	--	-------------------------------------

III

A partir del ejemplo, crea tres definiciones de partes de la casa, muebles u objetos de la casa utilizando siempre un pronombre de objeto directo.

Ejemplo: Lo utilizo para ver qué guapa estoy.

SOLUCIÓN: espejo

ANEXO 9

PLAN DE CLASE – ESPAÑOL LE II			
Instituto: Escola Secundária Quinta do Marquês			
Profesora: Maria Manuela Saraiva Furtado			
Grupo: 9ºF		Nº de alumnos: 28	
UNIDAD: 9 Caras vemos, corazones no sabemos			
Lección/lecciones:		Fecha: 09/05/2012	Hora: 10h
			Tiempo: 90 min
Sumario			
Unidad 9: “Caras vemos, corazones no sabemos”. Significado del refrán.			
Visionamento de um <i>power point</i> y ejercicio de comprensión oral sobre Pedro Almodóvar.			
El pretérito pluscuamperfecto de indicativo: ejercicios.			
Repaso de los tiempos del pasado.			
OBJETIVOS			
Conocer la vida y la obra de Pedro Almodóvar.			
Expresar gustos y opiniones: justificarlos.			
Utilizar el pretérito pluscuamperfecto de indicativo.			
Repasar conocimientos previos de conjugación verbal (los tiempos del pasado)			
DESTREZAS			
Interacción oral			
Comprensión oral			
Producción escrita			
CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			
Contenidos temáticos/socioculturales		Contenidos funcionales	
Biografía y cinematografía de Pedro Almodóvar		Describir imágenes	
Los refranes		Hacer suposiciones	
		Expresar gustos y opiniones	
Contenidos léxicos		Contenidos gramaticales	
Cine		Pluscuamperfecto de indicativo	
Retrato físico y psicológico		Tiempos del pasado	
Materiales/ recursos			
Manual , ordenador, proyector, pizarra			
Evaluación			
<ul style="list-style-type: none">Observación directa del interés y empeño en las actividades propuestasComportamiento y respeto por las normas			
Actividades			
<ol style="list-style-type: none">Registro del sumarioIntroducción al tema: diálogo con los alumnos a partir del visionamento del <i>powerpoint</i> con imágenes relativas al refrán “Caras vemos, corazones no sabemos”.			



3. Descripción y comentario de las imágenes de Pedro Almodóvar (a partir del mensaje del refrán).



4. Presentación de su nombre, su profesión, carteles de algunas películas y algunos premios recibidos.
5. Audición del texto: *En tono de biografía*, realización y corrección del ejercicio 2 de la p. 94 del manual
6. Introducción del pluscuamperfecto de indicativo a partir de dos frases en la pizarra. *
7. Realización y corrección del ejercicio 1 de la p.90.
8. Repaso de los tiempos verbales del pasado: realización y corrección de los tiempos del pasado.

*Almodóvar dijo en una entrevista que no se acordaba de cuantos premios había recibido.
Antes de estudiar el pluscuamperfecto de indicativo en español yo ya lo había estudiado en portugués.

ANEXO 10



Yu Tsai, fotógrafo americano

**Caras
vemos...**



Yu Tsai, fotógrafo americano

**corazones
no
sabemos**

<http://zonanarango.blogspot.pt/2010/12/yu-tsai-caras-vemos.html>

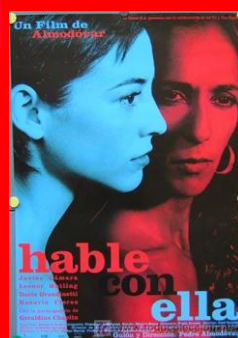
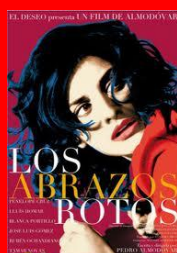
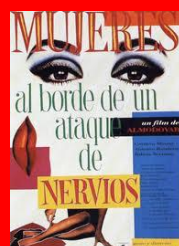
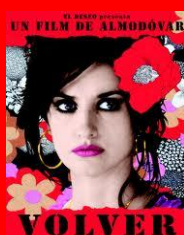
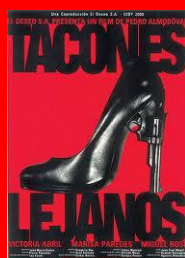


¿ Cómo lo vemos?



¿Cuál es su profesión?

Algunas películas



El reconocimiento



Festival Internacional de Cine de Cannes

Año	Categoría	Película
2006	Premio al mejor guion	Volver
1999	Premio al mejor director	Todo sobre mi madre

Premios Oscar

2002	Mejor guion original	Hable con ella
1999	Mejor película extranjera	Todo sobre mi madre



Premios Goya

Año	Categoría	Película
2006	Mejor director	Volver
2006	Mejor película	Volver
1999	Mejor director	Todo sobre mi madre
1999	Mejor película	Todo sobre mi madre
1988	Mejor película	Mujeres al borde de un ataque de nervios
1988	Mejor guion original	Mujeres al borde de un ataque de nervios

Caras  vemos
corazones no sabemos



Para vivir sanamente, protégete



ANEXO 11

Diálogo (entre empregado espanhol e cliente português)

- Buenos días!

- Bom dia! Pode trazer o menú?

- Sí (...). ¿Qué va a tomar?

- Queria arroz de polvo, por favor.

- (...). Aquí tiene.

- O que é isto? O senhor trouxe-me arroz com pó!

- Perdona, ¡pero usted me pidió polvo!

- Bom, deixe estar. Traga-me então um bocadinho de salada!

- ¡Vale! (...). ¡aquí tiene!

- O quê? Eu pedi um bocadinho de salada! Não uma sanduiche... Bêhac! Ainda por cima está salgada!

- Perdona. Puede pedir lo que quiere. No va a pagar nada.

- Humm, ... está bem. Então queria pepino e atum com salsa e azeite.

- ¡Vale! (...). Aquí tiene.

- O pepino e o atum estão ótimos. Mas que molho mais esquisito!

- ¡Gracias!

- Olhe, vou-me embora!

- ¿Hã?

Diálogo en un restaurante

Camarero- C

Cliente 1- C₁

Cliente 2-C₂

C- ¡Buenos días! ¿Puedo ayudarlas?

C₁-Bom dia! De momento queremos só uma salada de polvo, por favor...

C- ¿Qué? ¿Un salada de polvo?

C₂- Sim, com um bocadinho de salsa e azeite.

(e chega à mesa um prato com sal, um monte de pó e uma sandes de molho e óleo)

C₁-O que é isto?!

C- ¡Vosotras pidieron esto!

C₁- Quero o livro de reclamações!!!

C- ¿Qué?

C₂- Queres uma galheta?

C- Ya sabía bien, con un poquito de chocolate...

(a cliente 2 dá um estalo ao empregado)

C- ¿Qué pasa?

C₁- É o que dá gozar connosco!

Diálogo

Camarero - Buenos días, ¿Qué quiere comer?

Cliente - Puede traer el menú?

Camarero - Claro.

...

Cliente - Primero quiero sopa de pescado y una salada con
azeite

Camarero - ¿Tiene la coteza?

Cliente - Sí, claro.

Cliente - Está exquisito.

Camarero - Gracias.

Cliente - ¿O qué?

Camarero - Sí, fue lo que yo le dije. Bueno, ¿Qué quiere
como segundo plato?

Cliente - Ancho con pollo y salsa, por favor.

Camarero - Estupendo, está muy rico.

Cliente - Não, não está. Tem muito pó e não põe molho em
vez de salsa.

Camarero - Desculpe. yo voy buscar otro, con pollo y perejil.
Aquí está.

Cliente - Obrigado.

Camarero - ¿Quiere comer más alguna cosa?

Cliente - Sí, quería un bocadillo de naranja.

Camarero - ¿Un bocadillo?

Cliente - Sí, por favor.

Camarero - Aquí tiene.

Cliente - Está horrible. Eu não pedi pão... Deixe estar, pode
trazer a conta.

Camarero - Son 17€.

Cliente - Toma.

Camarero - Gracias. Buenas tardes.

Cliente - Não, não volto. Boa tarde.

ANEXO 12

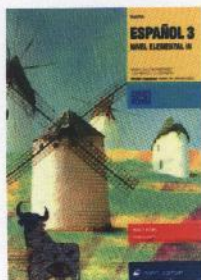
Los Falsos Amigos

Ejercicio 1: Liga las frases con las imágenes

a)

Corrí la escoba para limpiar el polvo.

Yo me peino con en cepillo.



[Handwritten signature]

b)

favorita es español.

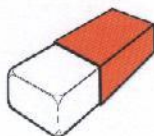
Tu firma es muy rara.

Mi asignatura

c)

Yo comí una seta.

El cupido ~~atiró~~ una flecha.



d)

Me equivoqué, necesito una goma.

La chica está muy borracha.



e)



Los falsos amigos

Completa el texto con los falsos amigos indicados.

Ayer, cuando iba a Salir de casa para ir a la universidad, estaba lloviendo mucho. Para no me quedar mojada, cogí mi _____ (casaco) y salí de casa.

Cuándo estaba llegando a la universidad para tener mi _____ (disciplina/cadeira) de Español, mi _____ (carro) paró y tuve que ir al _____ (oficina).

En el _____ (oficina), el hombre mi preguntó mi nombre, lo escribió en un papel y lo dejó en cima de su _____ (secretária).

Después mi pidió para poner mi _____ (assinatura).

Cuándo llegué a la universidad a la universidad, mi _____ (professor) me dijo que la _____ (aula) ya estaba terminando. Yo he ficado muy _____ (embaraçada).

Como llegué tarde, así que me he sentado em mi _____ (cadeira) ha tocado para salir de la _____ (sala de aula).

Pregunté al _____ (professor) si él podía explicarme de nuevo la materia, pero él ha dicho que no podía porque le dolía la _____ (anca) y que tenía que ir al médico.

Volví a casa y fué logo para mí _____ (quarto) y volví a salir, pués tenía un encontro con mi _____ (namorado).

Encuánto mi _____ (namorado) estaba pagando, otro chico ha intentado quedar con mi numero de teléfono, para me _____ (telefonar) más tarde, pero yo no lo he dado.

Fué un día muy _____ (estranho).

